

Autonomía y ajuste académico: un estudio con estudiantes portugueses de primer año

Ana Paula Soares (*Universidade do Minho, Portugal*),
M. Adelina Guisande (*Universidad de Santiago de Compostela, España*) y
Leandro S. Almeida¹ (*Universidade do Minho, Portugal*)

(Recibido 4 de abril 2006 / Received April 4, 2006)

(Aceptado 6 de septiembre 2006 / Accepted September 6, 2006)

RESUMEN. Los niveles de autonomía psicológica de los alumnos desempeñan un papel importante en su ajuste a las presiones y desafíos de la vida universitaria. En este sentido, el presente estudio descriptivo analiza las relaciones entre los niveles de autonomía de los estudiantes en su entrada en la Enseñanza Superior y la calidad de su ajuste académico al final del primer año. Se aplicó el *Iowa Developing Autonomy Inventory (IDAI)* en el inicio del año lectivo y el *Questionário de Vivências Académicas (QVA)* al final de ese año a una muestra de 420 alumnos de primer año de la Universidade do Minho. Los resultados revelan que los alumnos poseen percepciones bastante positivas en cuanto a sus niveles de autonomía en las áreas de Gestión del tiempo, Movilidad e Interdependencia, y niveles más bajos en la Gestión del dinero, observándose algunas oscilaciones en función del género. Por otro lado, los alumnos cuya entrada en la Enseñanza Superior no implicó su abandono del hogar familiar, especialmente los de sexo masculino, presentan niveles más elevados de ajuste académico. Finalmente, los resultados sugieren que el ajuste académico se encuentra asociado a los niveles de autonomía de los alumnos, en particular en lo que concierne a la Gestión del tiempo, Independencia emocional de sus compañeros e Interdependencia.

PALABRAS CLAVE. Autonomía. Ajuste a la Universidad. Vivencias académicas. Estudiantes universitarios. Estudio descriptivo mediante cuestionarios.

¹ Correspondencia: Departamento de Psicologia. Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho. Campus de Gualtar. 4710 Braga (Portugal). E-mail: leandro@iep.uminho.pt

ABSTRACT. Students' psychological autonomy levels play an important role in their adjustment to the pressures and challenges of college life. In this sense, the present descriptive study analyzes the relationships between autonomy levels reached by students at the moment they entered Higher Education and the quality of their academic adjustment at the end of 1st academic year. It was applied the Iowa Developing Autonomy Inventory (IDAI), in the beginning of 1st semester, and the Academic Experiences Questionnaire (AEQ) at the end of that academic year, to a sample of 420 1st year University of Minho students'. Results show that students had quite positive results in what concerns to Time management, Mobility and Interdependence, and lower results in Money management. It was observed some gender effects. On the other hand, the students whose entrance in the Higher Education did not imply family separation, especially male students, present higher levels of academic adjustment. Finally, results suggest that academic adjustment was associated to students' levels of autonomy, in particular in what concerns to Time management, Peer emotional independence and Interdependence.

KEYWORDS. Autonomy. College adjustment. Academic experiences. College students. Descriptive survey study.

RESUMO. Os níveis de autonomia psicológica dos alunos desempenham um papel importante no seu ajustamento às pressões e desafios da vida universitária. Nesse sentido, o presente estudo descritivo analisa as relações entre os níveis de autonomia dos estudantes aquando da sua entrada no Ensino Superior e a qualidade do seu ajustamento académico no final do 1º ano. Aplicou-se o *Iowa Developing Autonomy Inventory (IDAI)* no início do 1º semestre, e o Questionário de Vivências Académicas (QVA) no final desse ano, a uma amostra de 420 alunos do 1º ano da Universidade do Minho. Os resultados revelam que os alunos possuem perceções bastantes positivas quanto aos seus níveis de autonomia nas áreas de Gestão do tempo, Mobilidade e Interdependência, e níveis mais baixos na Gestão do dinheiro, havendo algumas oscilações em função do género. Por outro lado, os alunos cuja entrada no Ensino Superior não implicou a sua saída de casa dos pais, nomeadamente os do sexo masculino, apresentam níveis mais elevados de ajustamento académico. Finalmente, os resultados sugerem que o ajustamento académico se encontra associado aos níveis de autonomia dos alunos, em particular no que concerne à Gestão do tempo, Independência emocional dos pares e Interdependência.

PALAVRAS CHAVE. Autonomia. Ajustamento à Universidade. Vivências académicas. Estudantes universitários. Estudo descritivo mediante inquéritos.

Introducción

El acceso a la Enseñanza Superior enfrenta a los jóvenes con múltiples desafíos en los dominios personal, académico, vocacional y social de sus vidas (Astin, 1993; Fernandes *et al.*, 2005; Pascarella y Terenzini, 2005; Soares, 2003). Salir de casa, asumir nuevos papeles y responsabilidades o responder de forma eficiente a las tareas académicas propuestas por un nivel de enseñanza más exigente y de mayor especificidad curricular son desafíos para los que algunos jóvenes pueden no estar preparados. Estas situaciones, al ocasionar niveles elevados de estrés y de ansiedad, pueden hacer vulnerables a

los estudiantes y originar diversos desajustes (Abouserie, 1994; Brooks y DuBois, 1995; Fraser y Tucker, 1997). Varios estudios señalan el primer año universitario como un período particularmente crítico, donde se registra una elevada incidencia de problemas emocionales, como el aislamiento, la soledad o la depresión (Abouserie, 1994; Fisher y Hood, 1987; Neto y Barros, 2000), problemas en la relación con los padres y compañeros (Hoffman, 1984; Hoffman y Weiss, 1987; Wintre y Sugar, 2000; Wintre y Yaffe, 2000) o problemas de consumo de alcohol y otras sustancias psicoactivas (Alva, 1998; Coll, 1999; Grace, 1997; Ortega y Rodríguez-Vargas, 2004; Paiva y Figueiredo, 2005; Sands, Archer y Puleo, 1998; Viña y Herrero, 2004).

Los teóricos del desarrollo psicosocial sugieren que estos jóvenes se enfrentan, además, al importante desafío de construir un sentido claro y sólido de identidad (traducido en la conquista de niveles crecientes de autonomía), con elevados niveles de adaptación en esta transición educativa (Chickering y Reisser, 1993; Holmbeck y Wandrei, 1993; Lapsley y Edgerton, 2002; Lapsley, Rice y FitzGerald, 1990; Rice, 1992; Rice, Cole y Lapsley, 1990; Rice, FitzGerald, Whaley y Gibbs, 1995). La entrada en la Enseñanza Superior puede, en efecto, intensificar el proceso de separación-individualización iniciado en la adolescencia, importando asegurar un equilibrio entre la dependencia que caracteriza las relaciones infantiles y la independencia total o ruptura a la que, a veces, se asiste durante el período de la adolescencia. Los jóvenes se vuelven más realistas y condescendientes en la evaluación que hacen de sí mismos y de los otros, lo que permite una mayor aproximación a los padres y el establecimiento de relaciones más maduras. Estamos, por lo tanto, ante niveles de mayor autonomía, pero sin que eso signifique ruptura o desvinculación (Kenny y Donaldson, 1991, 1992; Lapsley, Rice y Shadid, 1989) o, en palabras de Lapsley y Edgerton (2002, p. 484), “el fin de la individualización es la autonomía relacional”. También Chickering y Reisser (1993) asumen el desarrollo de la autonomía como uno de los vectores clave del desarrollo psicosocial de los jóvenes en la Enseñanza Superior. Para estos autores, la autonomía se entiende como una forma positiva de independencia, que refleja que el individuo tiene un sentido claro, seguro y estable de sí mismo, manifestando comportamientos coordinados e intencionales en la consecución de determinados objetivos personales y/o sociales. Refleja, asimismo, la idea de la interdependencia, es decir, la idea de que un individuo autónomo reconoce y acepta su interrelación con los otros. En este sentido, la capacidad de los estudiantes por mantener y regular un equilibrio saludable entre la proximidad y el distanciamiento con los otros en general, y con las figuras parentales en particular, acaba favoreciendo su adaptación en esta transición educativa (Adams, Ryan y Keating, 2000; Holmbeck y Wandrei, 1993; Kenny y Donaldson, 1991, 1992; Lapsley y Edgerton, 2002; Lapsley *et al.*, 1990; Lapsley *et al.*, 1989; Palladino-Schultheiss y Blustein, 1994; Rice, 1992; Rice *et al.*, 1990; Wintre y Sugar, 2000; Wintre y Yaffe, 2000). Para Rice *et al.* (1995), los estudiantes con mayores redes de apoyo, y que son capaces de discutir sus problemas con sus padres, acaban por adaptarse mejor a la “situación extraña” de la Universidad. Algunas investigaciones han demostrado que ambientes familiares disfuncionales, por ejemplo monitorización parental débil o excesiva, se asocian a dificultades en el proceso de transición y ajuste o adaptación al contexto universitario (Hickman, Bartholomae y McKenry, 2000; Hoffman y

Weiss, 1987; Johnson y Nelson, 1998; Kenny y Donaldson, 1991; Lopez, Campbell y Watkins, 1988).

La transición para la Enseñanza Superior se asume, así, como un período crítico en el desarrollo psicosocial del estudiante. Las vivencias de dificultades, no obstante, se asocian a otras variables personales. Por ejemplo, la investigación ha demostrado diferencias de género en este proceso, sugiriendo que los estudiantes del sexo femenino se encuentran más próximos a sus progenitores (Berman y Sperling, 1991; Kenny y Donaldson, 1991; Lopez, Campbell y Watkins, 1986), revelando menores niveles de autonomía en el momento de su ingreso en la Universidad (Ferreira y Castro, 1994; Greeley y Tinsley, 1988; Hood y Jackson, 1983; Mather y Winston, 1998; Taub y McEwen, 1991). Como señalan Holmbeck y Wandrei (1993) a este propósito, las dificultades en el proceso de ajuste podrán derivarse más, en el caso de los estudiantes del sexo femenino, de los elevados niveles de “ansiedad de separación”, mientras que, en el caso de los estudiantes del sexo masculino, estas dificultades parecen deberse a la “negación de esa dependencia”. Adicionalmente, consideramos que el estatuto de residencia que los alumnos presentan en el transcurso de su experiencia universitaria (*i.e.*, encontrarse o no desplazados de su lugar de residencia familiar para acudir a la Universidad) puede afectar la transición y la calidad de su ajuste posterior. Los alumnos desplazados parecen mostrar mayores niveles de autonomía, aunque puedan simultáneamente manifestar mayores dificultades en su proceso de ajuste o adaptación a la Universidad, en virtud de los múltiples papeles y exigencias que se les presentan (Soares, 2003).

En este contexto, el presente estudio descriptivo (Montero y León, 2005) procura analizar los patrones de autonomía con que los alumnos ingresan en la Universidad y evaluar su impacto en la calidad de sus vivencias asociadas a la transición y ajuste académico. Trata, además, de evaluar cómo el género y el estatuto de residencia de los estudiantes afectan tales resultados. En la redacción se han seguido en la medida de lo posible las recomendaciones de Ramos-Alvarez, Valdés-Conroy y Catena (2006).

Método

Muestra

Para este estudio han sido seleccionados un total de 420 estudiantes de primer año que ingresaron en 16 titulaciones de la Universidade do Minho (18,80% en titulaciones del área de Ciencias, 27,50% en el área de Ingenierías, 25,50% en el área de Formación de Profesores y 28,20% en el área de Humanidades). Todos los alumnos son de nacionalidad portuguesa, asisten a la Universidad por primera vez y en régimen de *full-time* (es decir, sin otra actividad profesional remunerada), siendo mayoritariamente constituida por elementos del sexo femenino (62%), con edades comprendidas entre los 17 y los 24 años, aproximándose la media en ambos sexos a los 18 años de edad ($M = 18,30$; $DT = 1,01$). Señalar, también, que para más de la mitad de los alumnos de la muestra, el ingreso en la Enseñanza Superior ha implicado su salida del hogar familiar (58% desplazados), tasa que es superior en el caso de los estudiantes del sexo femenino.

Instrumentos

El *Iowa Developing Autonomy Inventory (IDAI)* (Hood y Jackson, 1983) evalúa los niveles de autonomía de los estudiantes universitarios. Después de haber realizado análisis de consistencia interna y estructura factorial de los ítems, se consideran en este estudio 67 de los 90 ítems, distribuidos en seis subescalas organizadas, a su vez, en tres dimensiones de la autonomía: independencia emocional [*Independencia emocional de los progenitores* (12 ítems) e *Independencia emocional de los compañeros* (10 ítems)], independencia instrumental [*Movilidad* (15 ítems), *Gestión del tiempo* (11 ítems) y *Gestión del dinero* (9 ítems)] e *Interdependencia* (con una única subescala compuesta por 10 ítems con la misma designación). La puntuación en los ítems se realiza en una escala tipo Likert de cinco puntos. La escala presenta cualidades psicométricas (validez y fiabilidad) bastante satisfactorias, tanto en su versión original (con valores alfa de Cronbach entre 0,70 y 0,88 en sus diversas subescalas - *cf.* Hood y Jackson, 1983), como en la versión adaptada para la población portuguesa (con valores que se sitúan globalmente por encima de 0,75 - *cf.* Soares, 2003).

El *Questionário de Vivências Académicas (QVA)* (Almeida, Soares y Ferreira, 2000) evalúa el modo como los estudiantes perciben sus experiencias académicas de adaptación a la Enseñanza Superior. Está constituido por 170 ítems distribuidos en 17 subescalas que evalúan un amplio espectro de las experiencias académicas de los alumnos. Los estudios llevados a cabo señalan cualidades psicométricas adecuadas de validez externa e interna (con valores alfa de Cronbach entre 0,69 y 0,88 en sus diferentes subescalas - *cf.* Almeida *et al.*, 2000). En el presente estudio han sido utilizadas tres subescalas: *Bienestar físico* (contempla aspectos relacionados con el sueño y la alimentación, la salud y el consumo de sustancias), *Percepción personal de competencia* (ítems relativos a la percepción de capacidades, a las competencias de resolución de problemas, a la flexibilidad y a la profundidad de pensamiento) y *Ansiedad en la realización de exámenes* (ítems relacionados con comportamientos ansiosos en la preparación y realización de los tests, exámenes u otras formas de evaluación). La combinación de estas subescalas ha permitido obtener un indicador único de *Ajuste académico* de los alumnos al contexto universitario. Los ítems se responden en una escala de tipo Likert con cinco puntos.

Procedimiento

Los instrumentos se aplicaron colectivamente, en un contexto de aula (a partir de tiempos lectivos cedidos por los profesores). Los alumnos fueron informados de los objetivos del estudio, siéndoles asegurada la confidencialidad de los resultados. Todos los estudiantes participaron voluntariamente y no recibieron ninguna compensación financiera o curricular por su participación. Los alumnos respondieron al *IDAI* en el inicio del primer semestre y al *QVA* en el final del año lectivo. Para el tratamiento de los datos recurrimos al programa estadístico SPSS (Versión 14.0) en su versión para Windows.

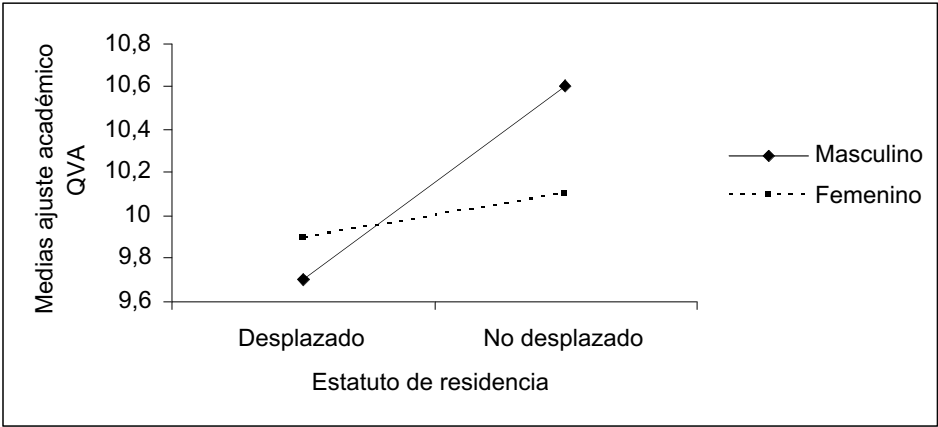
Resultados

En la Tabla 1 presentamos la distribución de las medias, desviaciones típicas y los valores mínimos y máximos de los resultados obtenidos por los alumnos en cada una de las seis subescalas del *IDAI* y en el índice de ajuste académico del *QVA*, tanto para la muestra global, como para la muestra organizada en función del sexo y del estatuto de residencia de los alumnos. Como podemos constatar, y tomando como referencia el punto medio en cada subescala del *IDAI*, los estudiantes de la muestra, en conjunto, presentan niveles de autonomía superiores al punto medio, principalmente en las dimensiones relativas a la *Gestión del tiempo*, *Movilidad* e *Interdependencia*, y niveles más bajos de autonomía en la subescala *Independencia emocional de los compañeros* y, especialmente, en la subescala *Gestión del dinero*. A pesar de este patrón global de resultados bastante positivo, es posible registrar algunas discrepancias en los resultados cuando atendemos al género y al estatuto de residencia de los alumnos. Aún así, el análisis de varianza (F-Manova: 2 x 2) no revela ningún efecto significativo de interacción, aunque observemos un efecto principal asociado a la variable género. Los estudiantes del sexo masculino presentan resultados superiores en las subescalas *Independencia emocional de los padres* [$F_{(1, 419)} = 15,29; p < 0,001$], *Independencia emocional de los compañeros* [$F_{(1, 419)} = 31,26; p < 0,001$], *Gestión del dinero* [$F_{(1, 419)} = 10,09; p < 0,01$] y *Movilidad* [$F_{(1, 419)} = 9,02; p < 0,01$] y los estudiantes del sexo femenino obtienen resultados superiores en las subescalas *Gestión del tiempo* e *Interdependencia*, no obstante sólo en el primer caso éstos se revelen estadísticamente significativos [$F_{(1, 19)} = 11,697; p < 0,001$]. En lo que se refiere al índice de ajuste académico del *QVA*, la Tabla 1 revela también que los estudiantes presentan niveles positivos de adaptación académica al final del primer año, tomando como referencia el punto medio derivado de las tres subescalas (0-15). Mediante el análisis de varianza (F-Anova: 2 x 2) se verifica un efecto de interacción estadísticamente significativo entre las variables sexo y estatuto de residencia de los alumnos en este índice de adaptación a la Universidad [$F_{(1, 419)} = 7,83; p < 0,01$]. La Figura 1 ilustra este efecto. Como podemos constatar en la Figura 1, los alumnos de ambos sexos no desplazados de su residencia familiar presentan niveles más positivos de ajuste a la Universidad, siendo esta situación más pronunciada en los estudiantes del sexo masculino.

TABLA 1. Medias (*M*), desviaciones típicas (*DT*), valores mínimos (*Min*) y máximos (*Max*) en las dimensiones del *IDAI* y en el índice de ajuste académico del *QVA* para la muestra global y para la muestra en función del sexo y del estatuto de residencia.

Subescalas	Muestra global						Sexo masculino						Sexo femenino					
	Desplazado			No desplazado			Desplazado			No desplazado			Desplazado			No desplazado		
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>Min-Max</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>Min-Max</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>Min-Max</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>Min-Max</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>Min-Max</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>Min-Max</i>
Independencia emocional padres	37,30	6,80	20-58	38,80	6,41	27-57	38,90	6,98	22-55	36,50	6,75	20-56	35,80	6,60	21-58			
Independencia emocional compañeros	28	5,65	12-50	29,50	6,27	14-50	30,30	5,60	19-50	26,30	5,35	12-43	27,40	4,57	18-41			
Gestión del tiempo	39,20	5,44	23-55	37,50	4,81	24-48	38,60	5,95	26-54	39,50	5,34	23-55	40,30	5,34	26-54			
Gestión del dinero	20,90	5,31	9-43	21,50	4,65	13-36	22,50	5,38	9-37	19,90	5,16	10-43	20,80	5,68	12-41			
Movilidad	50	9,25	22-74	51,40	9,96	22-74	51,60	8,19	31-74	49,70	9,36	23-72	47,70	8,96	26-68			
Interdependencia	38	4,41	22-50	37,20	5,08	22-50	38,10	4,52	25-49	38,10	4,16	23-49	38,50	4,12	30-47			
Ajuste académico	10,10	1,40	3,20-14,52	9,70	1,60	3,20-12,84	10,60	1,24	8,20-13,75	9,90	1,30	5,73-14,52	10,10	1,40	5,94-13,42			

FIGURA 1. Medias en el índice de ajuste académico del *QVA* en función del sexo y del estatuto de residencia.



A continuación, y teniendo en cuenta los objetivos del estudio, procedemos a un análisis de regresión (*stepwise*) para evaluar en qué medida los niveles de autonomía manifestados por los alumnos en cada una de las dimensiones del *IDAI* en el momento de su entrada en la Enseñanza Superior, afectan a la calidad de su ajuste académico al final del primer año. En la Tabla 2 presentamos los resultados de ese análisis considerando la muestra global y los alumnos de acuerdo con su estatuto de residencia.

TABLA 2. Análisis de regresión *stepwise* para la muestra global y según el estatuto de residencia con el índice de Ajuste académico del *QVA* como variable dependiente.

		<i>Variables en la ecuación final</i>	R_a^2	<i>Beta</i>	<i>t</i>	<i>Sig.</i>
Muestra global		Gestión del tiempo	0,17	0,35	7,87	0,001
		Independencia emocional de los compañeros	0,21	0,22	5,06	0,001
		Interdependencia	0,23	0,12	2,81	0,005
Estatuto de residencia	Desplazado	Gestión del tiempo	0,14	0,36	6,35	0,001
		Independencia emocional de los compañeros	0,18	0,21	3,74	0,001
		Gestión del dinero	0,20	-0,16	-2,86	0,005
	No desplazado	Gestión del tiempo	0,20	0,37	5,47	0,001
		Movilidad	0,25	0,14	1,92	0,056
		Interdependencia	0,26	0,16	2,35	0,020
		Independencia emocional de los compañeros	0,27	0,15	2,02	0,045

En lo que se refiere a la muestra total, tres de las seis variables predictoras permiten explicar satisfactoriamente la variable dependiente Ajuste académico [$F_{(3, 419)} = 42,662$; $p < 0,001$; $R = 0,48$; $R^2 = 0,23$]. La *Gestión del tiempo* capta el 18% de la varianza, la dimensión *Independencia emocional de los compañeros* aumenta 4% a la varianza captada y la dimensión *Interdependencia* acrecienta un 1% más. Cuando consideramos estos resultados en función del estatuto de residencia observamos algunas variaciones. En el grupo de los estudiantes desplazados, las dimensiones *Gestión del tiempo*, *Independencia emocional de los compañeros* y *Gestión del dinero* entran en la ecuación de regresión [$F_{(3, 242)} = 21,84$; $p < 0,001$; $R = 0,46$; $R^2 = 0,21$], captando 15%, 3% y 3% de la varianza, respectivamente. En el grupo de estudiantes no desplazados cuatro de las seis variables predictoras permiten explicar satisfactoriamente la variable adaptación personal [$F_{(4, 176)} = 17,92$; $p < 0,001$; $R = 0,54$; $R^2 = 0,29$]. La *Gestión del tiempo* capta 21% de la varianza, la dimensión *Movilidad* aumenta 5% a la varianza captada, la dimensión *Interdependencia* incrementa un 2% más y, finalmente, la *Independencia emocional de los compañeros* acrecienta un 1% más a la varianza.

Discusión

Los resultados sugieren que los alumnos de la muestra poseen percepciones bastante positivas en cuanto a sus niveles de autonomía en las áreas de organización y gestión del tiempo, en la adaptación a nuevas personas y lugares, y en su capacidad para establecer relaciones de reciprocidad y de cooperación con los otros. Se observan niveles más bajos en su capacidad para gestionar el dinero y/o eventuales experiencias de trabajo, así como, en su capacidad para enfrentarse a la ausencia de seguridad, afecto y aprobación constantes por parte de sus compañeros. En lo que concierne a los niveles de autonomía emocional, los alumnos de la muestra revelan ser más autónomos de sus padres que de sus compañeros. Esta situación puede ser entendida si consideramos la fase de desarrollo psicológico en la que los alumnos se encuentran. Como refieren los autores del desarrollo psicosocial, la transición de la adolescencia a la vida adulta, implica que los jóvenes se vuelvan progresivamente independientes de su familia y sean cada vez más capaces de, por sí solos, llevar a cabo un conjunto de proyectos o iniciativas sin necesidad de apoyo y afecto constantes por parte de otras personas significativas. Esta separación psicológica de la familia, iniciada en la adolescencia, conduce a un incremento de las redes relacionales y a la aproximación de los jóvenes al grupo de compañeros que, provisionalmente, cumplen la función psicológica de sustitución de las figuras parentales (Chickering y Reisser, 1993; Rice *et al.*, 1990). En lo referido a la subescala de la autonomía instrumental de *Gestión del dinero*, en la cual los alumnos revelan unos resultados más bajos, consideramos que podría deberse al hecho de que la totalidad de estos alumnos no desempeñen ninguna actividad profesional remunerada, lo que les lleva a depender económicamente de su familia, además de que muchos de ellos tienen que gestionar autónomamente, por primera vez, ayudas familiares o becas de estudio por períodos semanales o mensuales.

Si consideramos los resultados en función del género y del estatuto de residencia de los alumnos, se verifica, de forma consistente con la literatura, que los estudiantes

del sexo masculino muestran mayores niveles de independencia emocional e instrumental, excepto en lo que se refiere a la gestión y organización del tiempo y al establecimiento de relaciones recíprocas y de colaboración con los otros (Greeley y Tinsley, 1998; Hood y Jackson, 1983; Mather y Winston, 1998; Taub y McEwen, 1991). Los estudiantes del sexo femenino parecen estar más “ligados” o “vinculados” a sus progenitores, pudiendo sentir mayor “ansiedad de separación” en esta transición educativa (Berman y Sperling, 1991; Holmbeck y Wandrei, 1993; Kenny y Donaldson, 1991; Lopez *et al.*, 1986). En efecto, fueron los estudiantes del sexo masculino los que evidenciaron mejores indicadores de ajuste académico, enfrentándose de una forma más eficaz a las exigencias de la vida universitaria y manifestando mejores niveles de bienestar personal-emocional, tal como se ha evidenciado en la investigación (Aspinwall y Taylor, 1993; Fernandes *et al.*, 2005; Gall, Evans y Bellerose, 2000; Jameson, 1999; Mallinckrodt, Leong y Kraji, 1989; Soares, 2003).

Aún así, y contrariamente a lo que sería esperado, fueron los estudiantes no desplazados los que han exhibido unos mayores niveles, tanto de autonomía como de ajuste académico. A pesar de no encontrar explicaciones claras en la literatura, consideramos que el no desplazarse de la región de origen para asistir a la Universidad, puede traducirse, para esos alumnos, en la no separación o ruptura de las redes relacionales ya construidas, lo que puede volver a estos estudiantes más seguros y confiados, reflejándose este hecho en niveles más elevados de autonomía, tanto emocional (especialmente en lo que se refiere al grupo de compañeros) como instrumental (lo que se explica por la menor responsabilidad de carácter económico que, de partida, implica esa situación). Adicionalmente, y de acuerdo con lo que sería esperado, el mayor nivel de madurez psicosocial se refleja en mejores índices de ajuste académico (Chickering y Reisser, 1993; Fernandes *et al.*, 2005; Holmbeck y Wandrei, 1993; Lapsley y Edgerton, 2002; Rice *et al.*, 1995).

Los resultados de los análisis de regresión llevados a cabo nos permiten afirmar que los niveles de autonomía con los que los alumnos ingresan en la Universidad tienen un impacto significativo en la forma de enfrentarse a las presiones y desafíos de la vida universitaria, explicando 24% de la varianza en la muestra global, 22% en la submuestra de alumnos desplazados y 29% en la submuestra de alumnos no desplazados. Las dimensiones de la autonomía que parecen asumir un papel más relevante a este nivel son las que se relacionan con la capacidad del joven para organizar y aprovechar el tiempo de forma adecuada, así como para gestionar las relaciones con los compañeros, en una lógica de reciprocidad y de colaboración. Estas redes sociales de apoyo se consideran fundamentales para el éxito de la transición y ajuste de los alumnos a la Universidad (Adams *et al.*, 2000; Holmbeck y Wandrei, 1993; Lapsley *et al.*, 1989; Palladino-Schultheiss y Blustein, 1994; Rice, 1992; Wintre y Yaffe, 2000). Debemos destacar, también, el hecho de que la capacidad para gestionar los recursos económicos se asuma como una variable relevante en la explicación del ajuste académico en el caso de los alumnos desplazados, lo que puede derivarse tanto de déficit o dificultades en las competencias de los alumnos para gestionar un presupuesto mensual que responda a todas las necesidades de las diferentes áreas de la vida, como de dificultades económicas o del estrés que de ellas pueda derivarse.

Referencias

- Abouserie, R. (1994). Sources and levels of stress in relation to locus of control and self-esteem in university students. *Educational Psychology*, 14, 323-335.
- Adams, G.R., Ryan, B. y Keating, L. (2000). Family relationships, academic environments, and psychosocial development during the university experience: A longitudinal investigation. *Journal of Adolescent Research*, 15, 99-122.
- Almeida L.S., Soares, A.P. y Ferreira, J.A. (2000). Transição e adaptação à Universidade: Apresentação do Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA). *Psicologia*, XIX, 189-208.
- Alva, S.A. (1998). Self-reported alcohol use of college fraternity and sorority members. *Journal of College Student Development*, 39, 3-10.
- Aspinwall, L.G. y Taylor, S.E. (1993). Effects of social comparison direction, threat, and self-esteem on affect, self-evaluation, and expected success. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64, 708-722.
- Astin, A. (1993). *What matters in college? Four critical years revised*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Berman, W.H. y Sperling, M.B. (1991). Parental attachment and emotional distress in the transition to college. *Journal of Youth and Adolescence*, 20, 427-440.
- Brooks, J.H. y DuBois, D.L. (1995). Individual and environmental predictors of adjustment during the first year of college. *Journal of College Student Development*, 36, 347-360.
- Chickering, A. y Reisser, L. (1993). *Education and identity*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Coll, K.M. (1999). An assessment of drinking patterns and drinking problems among community college students: Implications for programming. *Journal of College Student Development*, 40, 98-101.
- Fernandes, E., Maia, A., Meireles, C., Rios, S., Silva, D. y Feixas, G. (2005). Dilemas implicativos e ajustamento psicológico: Um estudo com alunos recém-chegados à Universidade do Minho. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 5, 285-304.
- Ferreira, J.A. y Castro, M.T. (1994). A adaptação do inventário de desenvolvimento da autonomia de Iowa com jovens universitários. *Psychologica*, 12, 143-153.
- Fisher, S. y Hood, B. (1987). The stress of transition to university: A longitudinal study of psychological disturbance, absent-mindedness and vulnerability to homesickness. *British Journal of Psychology*, 78, 425-441.
- Fraser, K.P. y Tucker, C.M. (1997). Individuation, stress, and problem-solving abilities of college students. *Journal of College Student Development*, 38, 461-465.
- Gall, T.L., Evans, D.R. y Bellerose, S. (2000). Transition to first-year University: Patterns of change in adjustment across life domains and time. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 19, 544-567.
- Grace, T. W. (1997). Health problems of college students. *College Health*, 45, 243-250.
- Greeley, A. y Tinsley, H. (1988). Autonomy and intimacy development in college students: Sex differences and predictors. *Journal of College Student Development*, 29, 512-520.
- Hickman, G.P., Bartholomae, S. y McKenry, P.C. (2000). Influence of parenting styles on the adjustment and academic achievement of traditional college freshmen. *Journal of College Student Development*, 41, 41-54.
- Hoffman, J.A. (1984). Psychological separation of late adolescents from their parents. *Journal of Counselling Psychology*, 31, 170-178.
- Hoffman, J.A. y Weiss, B. (1987). Family dynamics and presenting problems in college students. *Journal of Counselling Psychology*, 34, 157-163.

- Holmbeck, G.N. y Wandrei, M.L. (1993). Individual and relational predictors of adjustment in first-year college students. *Journal of Counseling Psychology*, 40, 73-78.
- Hood, A. y Jackson, L.M. (1983). *Iowa Developing Autonomy Inventory*. Iowa: University of Iowa.
- Jameson, S.A. (1999). Certain adjustment problems of university girls. *Journal of Higher Education*, 70, 485-493.
- Johnson, P. y Nelson, M.D. (1998). Parental divorce, family functioning, and college student development: An intergenerational perspective. *Journal of College Student Development*, 39, 355-363.
- Kenny, M.E. y Donaldson, G.A. (1991). Contributions of parental attachment and family structure to the social and psychological functioning of first-year college students. *Journal of Counseling Psychology*, 38, 479-486.
- Kenny, M.E. y Donaldson, G.A. (1992). The relationship of parental attachment and psychological separation to the adjustment of first-year college women. *Journal of College Student Development*, 33, 431-438.
- Lapsley, D.K. y Edgerton, J. (2002). Separation-individuation, adult attachment style, and college adjustment. *Journal of Counseling and Development*, 80, 484-492.
- Lapsley, D.K., Rice, K.G. y FitzGerald, D.P. (1990). Adolescent attachment, identity, and adjustment to college: Implications for the continuity of adaptation hypothesis. *Journal of Counseling Psychology*, 68, 561-565.
- Lapsley, D.K., Rice, K.G. y Shadid, G.E. (1989). Psychological separation and adjustment to college. *Journal of Counseling Psychology*, 36, 286-294.
- Lopez, F.G., Campbell, V.L. y Watkins, C.E. (1986). Depression, psychological separation, and college adjustment: An investigation of sex differences. *Journal of Counseling Psychology*, 33, 52-56.
- Lopez, F.G., Campbell, V.L. y Watkins, C.E. (1988). Family structure, psychological separation, and college adjustment: A canonical analysis and cross-validation. *Journal of Counseling Psychology*, 35, 402-409.
- Mallinckrodt, B., Leong, F.T. y Kraji, M.M. (1989). Sex differences in graduate students life change stress and stress symptoms. *Journal of College Student Development*, 30, 332-338.
- Mather, J.C. y Winston, R.B. (1998). Autonomy development of traditional-aged students: Themes and processes. *Journal of College Student development*, 39, 33-50.
- Montero, I. y León, O.G. (2005). Sistema de clasificación del método en los informes de investigación en Psicología. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 5, 115-127.
- Neto, F. y Barros, J. (2000). Psychosocial concomitants of loneliness among students of Cabo Verde and Portugal. *Journal of Psychology*, 134, 503-514.
- Ortega, V. y Rodríguez-Vargas, J. C. (2004). Escala de hábitos y conductas de consumo: evidencias sobre dimensionalidad. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 4, 121-136.
- Paiva, C. y Figueiredo, B. (2005). Abuso no relacionamento íntimo e estado de saúde em jovens adultos portugueses. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 5, 243-272.
- Palladino-Schultheiss, D.E. y Blustein, D.L. (1994). Role of adolescent-parent relationship in college student development and adjustment. *Journal of Counseling Psychology*, 41, 248-255.
- Pascarella, E.T. y Terenzini, P.T. (2005). *How college affects students: A third decade of research*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Ramos-Alvarez, M.M., Valdés-Conroy, B. y Catena, A. (2006). Criteria of the peer-review process for publication of experimental and quasi-experimental research in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 6, 773-787.
- Rice, K.G. (1992). Separation-individuation and adjustment to college: A longitudinal study. *Journal of Counseling Psychology*, 39, 203-213.
- Rice, K.G., Cole, D.A. y Lapsley, D.K. (1990). Separation-individuation, family cohesion, and adjustment to college: Measurement validation and test of a theoretical model. *Journal of Counseling Psychology*, 37, 195-202.
- Rice, K.G., FitzGerald, D.P., Whaley, T.J. y Gibbs, C.L. (1995). Cross-sectional and longitudinal examination of attachment, separation-individuation, and college student adjustment. *Journal of Counseling and Development*, 73, 463-474.
- Sands, T., Archer, J. y Puleo, S. (1998). Prevention of health-risk behaviors in college students: Evaluating seven variables. *Journal of College Student Development*, 39, 331-342.
- Soares, A.P. (2003). *Transição e adaptação ao Ensino Superior: Construção e validação de um modelo multidimensional de ajustamento de jovens ao contexto universitário*. Tesis Doctoral no publicada. Universidade do Minho, Braga.
- Taub, D. y McEwen, M.K. (1991). Patterns of development of autonomy and mature interpersonal relationships in black and white undergraduate women. *Journal of College Student Development*, 32, 502-508.
- Viña, C.M. y Herrero, M. (2004). El consumo de sustancias psicoactivas en estudiantes de Psicología de la Universidad de la Laguna. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 4, 521-536.
- Wintre, M.G. y Sugar, L.A. (2000). Relationships with parents, personality, and the university transition. *Journal of College Student Development*, 41, 202-214.
- Wintre, M.G. y Yaffe, M. (2000). First-year students' adjustment to university life as a function of relationships with parents. *Journal of Adolescent Research*, 15, 9-37.